Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8370875
Centre d'intérêt: 260

Poissant-Rochette, Jacquie.

La personne handicapée et nos efforts et moyens pour la rejoindre : sondage auprès des intervenants des S.E.A. / Jacquie Poissant-Rochette avec la collab. de Raymond Mailhot, Vincent Ross, Lino Mastrianni ; [pour le] Ministère de l'éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, Equipe d'aide au développement. -- [Québec] : La Direction, 1982.
2 v. ; 28 cm.

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Etudiant adulte *Handicapé *Besoins de l'étudiant *Organisation pédagogique *Education des adultes

En vue de dégager les efforts et les moyens à investir par les intervenants des Services d'éducation aux adultes des Commissions scolaires régionales auprès des personnes handicapées, l'Equipe d'aide au développement de la Direction générale de l'éducation des adultes leur demandait de répondre à une grille de questionnement et d'assister à deux rencontres de consultation au printemps 1982. Le premier cahier de ce document pédagogique fait le synthèse de la façon dont les intervenants perçoivant leur implication auprès de ces personnes handicapées, en ce qui a trait aux dimensions pédagogiques de cette implication.

Tenant compte plus particulièrement des dimensions abordées lors des deux rencontres de consultation, le deuxième cahier résume les hypothèses de développement pédagogique mises au point par la Commission d'étude sur la formation des adultes à la suite de l'implication des divers intervenants concernés. Il fait aussi état des recommandations de la C.E.F.A.

Cette mise en commun des hypothèses de développement pédagogique vise à améliorer ce qui se fait déjà pour rejoindre les personnes handicapées et à développer une pratique plus évoluée, appelée à s'appliquer à plus grande échelle.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: fr

BOISSANT-BOUCHETTE, Jacquie

"La personne handicapée et nos efforts et moyens pour la rejoindre. (Sondage auprès des intervenants des C.L.S.C.

Cartier)

558a

E D U Q 8370875 A

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
MINISTERE DE L'EDUCATION
DIRECTION GENERALE DE L'EDUCATION DES ADULTES
EQUIPE D'AIDE AU DEVELOPPEMENT

LA PERSONNE HANDICAPEE
ET NOS EFFORTS ET MOYENS POUR LA REJOINDRE

(Sondage auprès des intervenants des S.E.A. - Cahier 1)

Jacquie Poissant-Pochette
avec la collaboration de:
Raymond Mailhot
Vincent Ross

Juin 1982

TABLE DES MATIERES

Page

INTRODUCTION 1

1. La clientèle personnes handicapées 3

1.1 La clientèle "personnes handicapées" dans les C.S. 3

1.2 Origine du handicap 3

1.3 Les quatorze (14) projets des C.S. 4

1.4 Moyenne d'âge 5

1.5 Scolarité moyenne 5

2. Les besoins des personnes handicapées 6

3. Les programmes des C.S. qui répondent aux besoins ... 10

4. Les objectifs des programmes

4.1 Sentiments et rapports à soi-même et aux autres 11

4.2 Faire vivre des expériences tendant à accroître l'autonomie personnelle 12

4.3 Acquisition de connaissances et habiletés tendant à accroître l'autonomie personnelle 13

4.4 Intégration sociale dans des conditions normales 15

Page

4.5 Une plus grande autonomie au plan du travail 16

4.6 Former les intervenants et sensibiliser/ soutenir le personnel 17

5. Les activités d'apprentissage 18

5.1 Univers académique 19

5.2 Univers psychologique et affectif 21

5.3 Univers physique et soins personnel 21

5.4 Univers social 22

5.5 Univers professionnel 23

5.6 C.S.R. St-Louis 24

5.7 C.S.R. Ste-Croix 24

5.8 C.S.R. Lapointe 25

6. Matériel didactique 26

7. Approches pédagogiques 29

8. Outils d'évaluation 32

9. La personne handicapée

9.1 Ses façons d'apprendre 38

9.2 Son rythme d'apprentissage 39

Page

9.3 Ses difficultés d'apprendre 40

9.4 Son vécu comme étudiant 41

9.5 Ses conditions d'apprentissage 43

10. Le(la) conseiller(ère) pédagogique
Le(la) formateur(trice)

10.1 Rôle du conseiller 44

10.2 Rôle du formateur 44

10.3 Sa formation 45

10.4 Connaissances et expérience 46

10.5 Attitudes et comportements dans la relation d'aide éducative 47

10.6 Relation entre les formateurs(trices) 49

10.7 Les difficultés rencontrées 51

10.8 Les expériences à partager avec d'autres conseillers pédagogiques et autres formateurs . 52

11. L'évaluation des formateurs(trices)

11.1 Pourquoi évaluer? 55

11.2 Quand et comment évaluer? 56

CONCLUSION 57

ANNEXE I - Liste et adresses des participants

INTRODUCTION

En mars 1982, l'Equipe d'aide au développement sollicitait vos réponses à une grille de questionnement. Vos réponses à cette grille, nous permettaient de cerner le portrait de votre réalité, dans votre intervention auprès des personnes handicapées. Pour compléter ces informations, vous avez acceptés d'être présents à deux (2) rencontres de consultation, organisées par Lino Mastriani de la D.G.F.S.C. et Jacquie Poissant-Rochette de l'E.A.D. Le document que nous vous présentons suite à ces deux (2) moments d'implication de votre part, se veut dans un premier temps une synthèse donnant le reflet de l'état actuel de votre projet dans ces dimensions pédagogiques. Dans un deuxième temps, un aperçu des suites que nous donnerons à cette consultation.

Etaient présents à ces rencontres:

Profitons de l'occasion qui nous est donnée pour remercier chacun et chacunes d'entre vous pour votre implication lors de ces rencontres, implication qui nous permet de donner suite, en essayant d'être le plus possible à la mesure de vos besoins.

M. Eric Quirion	C.S. Amiante
M. Guy Goulet	C.S. C.E.C.Q.
Mme Madeleine Nadeau	C.S. Amiante
Mme Hélène Dauphinais	C.S.R. Lapointe
M. Laurent Roy	C.S. Péninsule
Mme Thérèse Bouchard	C.S.R. Lapointe

Mme Louise Favreau	C.R.A. Lucie Bruneau
Mme Louise Joncas	C.S. Chapais-Chibougamau
Mme Joanne Beauchemin	C.R.A. Lucie Bruneau
Mme Anne Choquette	C.R.A. Lucie Bruneau
Mme Simone Larochelle	C.S. Amiante
M. Denis Morin	C.S.R. Orléans
Mme Christine Bellavance	C.S. Péninsule
Mme Ginette Grenier	C.S. Des Manoirs
M. Yvon Nadeau	C.S.R. Amiante
M. Pierre Legault	C.S. Long-Sault
M. Claude Piché	C.S. Long-Sault
M. Mario Rochon	C.S. Long-Sault
M. Robert Rochon	C.S. Long-Sault
Mme Nicole Stebenne	C.S. Ste-Croix
	C.S. Régionale Chambly
M. Alain Phaneuf	C.R.A. Lucie Bruneau
M. Robert Racette	C.R.A. Lucie Bruneau
Mme Danielle Gélinas	C.R.A. Lucie Bruneau
M. Jean Cayer	C.S. Châteauguay-des-Moissons
M. Gilles Presseault	C.S. Châteauguay-des-Moissons
Mme Francine Mousseau	C.S. Châteauguay-des-Moissons
M. Donald Millaire	C.S. Mille-Iles
Mme Francoise Charron-Emond	C.S. Mille-Iles
Mme Lise Chenier-Doucet	C.S. Mille-Iles
Mme Christiane Vézina-Pépin	C.S. Mille-Iles
M. Maurice Emond	C.S. Mille-Iles
Mme France Lemay	C.S. Ste-Croix
M. Wojetk Winnicki	C.S. Ste-Croix
M. Robert Renaud	C.S.R. Orléans

1. LA CLIENTELE PERSONNES HANDICAPEES

Selon le projet de loi no 9, "une personne handicapée est toute personne limitée dans l'accomplissement d'activités normales et qui, de façon significative et persistante, est atteinte d'une déficience physique ou mentale ou qui utilise régulièrement une orthèse, une prothèse ou tout autre moyen pour pallier son handicap".

1.1 La clientèle "personnes handicapées" dans les C.S.

1- Déficience mentale: légère
moyenne
sévère
profonde

2- Déficience physique motrice

3- Déficience sensorielle auditive

4- Ex-bénéficiaires de soins psychiatriques

1.2 Origine du handicap

1- Origine congénitale seulement ("de naissance")

2- Origines mixtes: congénitales et autres, c'est-à-dire suite à une maladie, un accident, un environnement peu stimulant.

1.3 Les quatorze (14) projets des C.S.

Type de handicap / Nombres d'interventions et de clients; ratios; remarques		Nombre de groupes (ou de réseaux) de personnes faisant l'objet d'interventions	Nombre de personnes par groupe (ou par réseau) faisant l'objet d'une intervention	Ratio par groupe (ou par réseau de personnes)	Remarques particulières
1-Déficience mentale légère et/ou moyenne	Légère	10 (20,8%)	87 (19,5%)	8,7	
	Moyenne	2 (4,2%)	18 (4,0%)	9,0	
	Groupes mixtes: légère et moyenne	25 (*) (52,1%)	184 (41,2%) = (172 * + 8 ** + 4) ***	7,2 (180÷25)	* Dont 2 interventions de tutorat individualisé. *** 4 personnes rejointes dans un réseau d'intervention communautaire de 50 personnes (cf. ***)
2- Déficience mentale sévère		1 (2,1%)	13 (2,9%)	13,0	
3- Déficience mentale profonde		— (Pas de groupe spécifique)	(8) ** ((1,8%)) N.B. Ne compte pas	(7,3) (124÷17) (1 c.s.)	** Les 8 personnes sont intégrées dans des groupes mixtes (légère/moyenne). (Le chiffre est indicatif; il n'est pas compté ici en double).
4- Déficience physique motrice		6 (12,5%) (5 groupes *** + 1 (réseau))	95 (21,2%) = (49 en groupes + 46 en réseau) ***→	9,8 (49÷5) (en groupe)	*** Un "groupe" est un réseau d'intervention communautaire touchant 50 personnes dont 46 ayant une déficience motrice.
5- Déficience sensorielle auditive		1 (2,1%)	30 (6,7%)	30,0	
6- Ex-bénéficiaires de soins psychiatriques		3 (6,2%)	20 (4,5%)	6,7	
Sous-totaux	Groupes formés	45 (93,8%)	388 (86,8%)	8,6	45 groupes au sens ordinaire (i.e. constitués à des fins de formation).
	Réseaux de personnes rejointes en tutorat individualisé	* 2 (4,2%)	* 9 (2,0%)	4,5	* Un (1) réseau de 3 personnes; un (1) réseau de 6 personnes.
	Réseau d'intervention communautaire en cascade	*** 1 (2,0%)	*** 50 (44 + 6) (11,2%)	50,0	*** 50 personnes, dont: • 4 déficientes mentales légères et moyennes; • 46 déficientes physiques motrices.
Total		48 (100%)	447 (100%)	9,3	

Les projets exploratoires de formation des personnes handicapées, selon le nombre de groupes ou de réseaux touchés, le nombre de personnes par groupe ou réseau, le type de handicap et le ratio moyen par type de handicap.

1.4 Moyenne d'âge

18 - 25 ans: 6 groupes
26 - 35 ans: 7 groupes
36 - 45 ans: 5 groupes
20 - 38 ans: 1 groupe

Treize (13) groupes ont des moyennes d'âge inférieures à 36 ans; cinq (5) groupes ont des moyennes d'âge supérieures à 36 ans; un (1) groupe non déterminé.

1.5 Scolarité moyenne

- Aucune: 5 groupes
- Faible à nulle et classes spécíales: 5 groupes
- 2 ans: 2 groupes
- 3 ans: 1 groupe
- 4 ans: 1 groupe
- 5 ans: 1 groupe
- 6 ans: 1 groupe
- Entre 7 et 10 ans: 1 groupe
- Inconnu: 1 groupe

La scolarité est très faible (faible à aucune): 10 groupes sur 18 groupes.

2. LES BESOINS DES PERSONNES HANDICAPEES

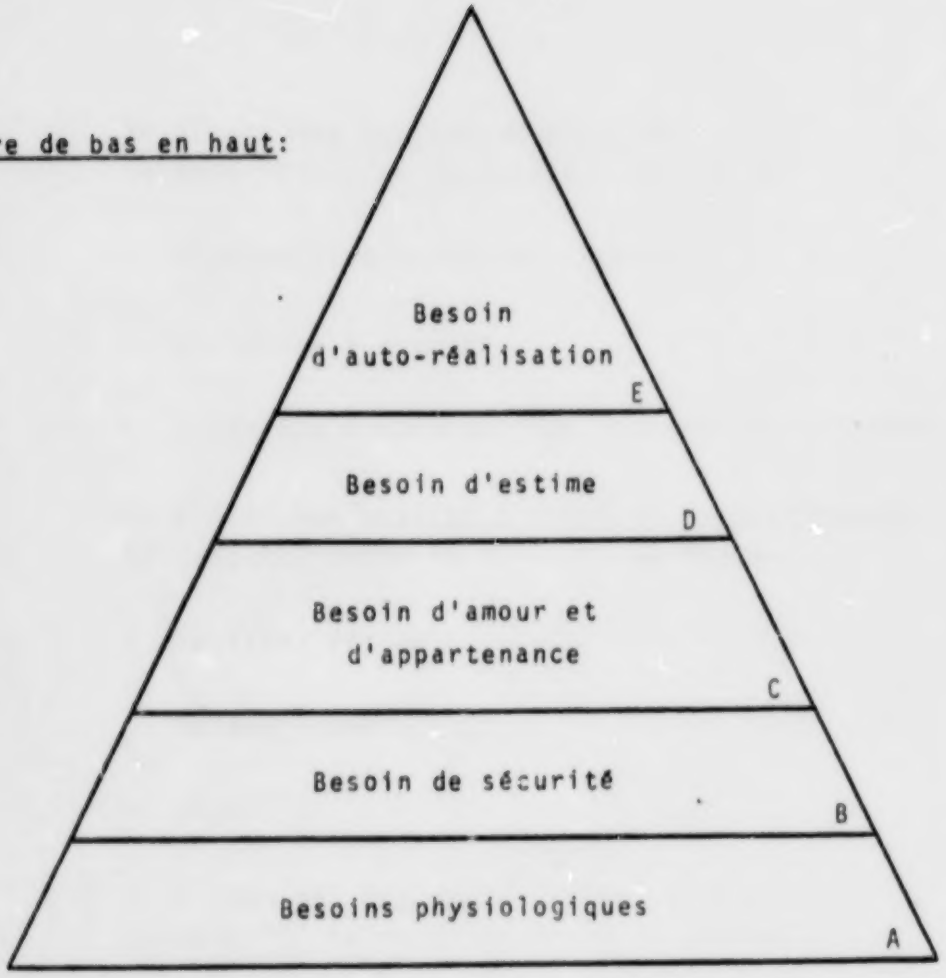
En premier lieu, définissons le mot "besoin". Bien sûr, l'idée qu'on se fait d'un besoin peut être illustrée de manière différente selon les cultures, les civilisations et les valeurs propres à chaque civilisation; ainsi, selon que l'on a une plus ou moins grande prise de conscience des exigences de l'homme et de la vie sociale, on considèrera telle ou telle chose comme étant plus ou moins nécessaire à l'existence. A la suite de quoi nous pourrons définir le besoin comme étant l'élément (les éléments) INDISPENSABLE(S), NECESSAIRE(S) AU FONCTIONNEMENT DE LA PERSONNE, d'abord pour elle-même et ensuite en tant que personne intégrée dans un ensemble[1].

Selon Herbert A. Maslow, on peut regrouper les besoins généralement reconnus par notre société sous une hiérarchie, les besoins inférieurs doivent être satisfaits avant que le besoin du niveau suivant devienne nécessaire pour la personne humaine.

---

1. Voir: Alberton, Mario, L'espoir c'est la vie, volume II, Université du Québec, Télé-Université.

Lire de bas en haut:



Les besoins des personnes handicapées (suite)

Donc au niveau des <u>besoins physiologiques de base</u>:
(Niveau "A" selon le triangle de Maslow)

- Soins personnels de base (hygiène, sports) etc...
- Cuisiner (alimentation, recettes)
- Artisanat (couture).

Au niveau des <u>besoins de sécurité</u>:
(Niveau "B" selon le triangle de Maslow)

- Alphabétisation (lire - écrire)

- Apprendre à compter

- Apprendre à utiliser les transports en commun

Au niveau des <u>besoins d'amour et d'appartenance</u>:
(Niveau "C" selon le triangle de Maslow)

- Se faire des amis

- Se regrouper

- Sexualité

Au niveau des <u>besoins d'estime de soi</u>:
(niveau "D" selon le triangle de Maslow)
(niveau "E" réalisation de soi)

- Recherche d'emploi

- Travail

- Vivre en appartement

- Prendre des décisions

BESOINS DE FORMATION

Besoins d' :

Apprentissages scolaires de base

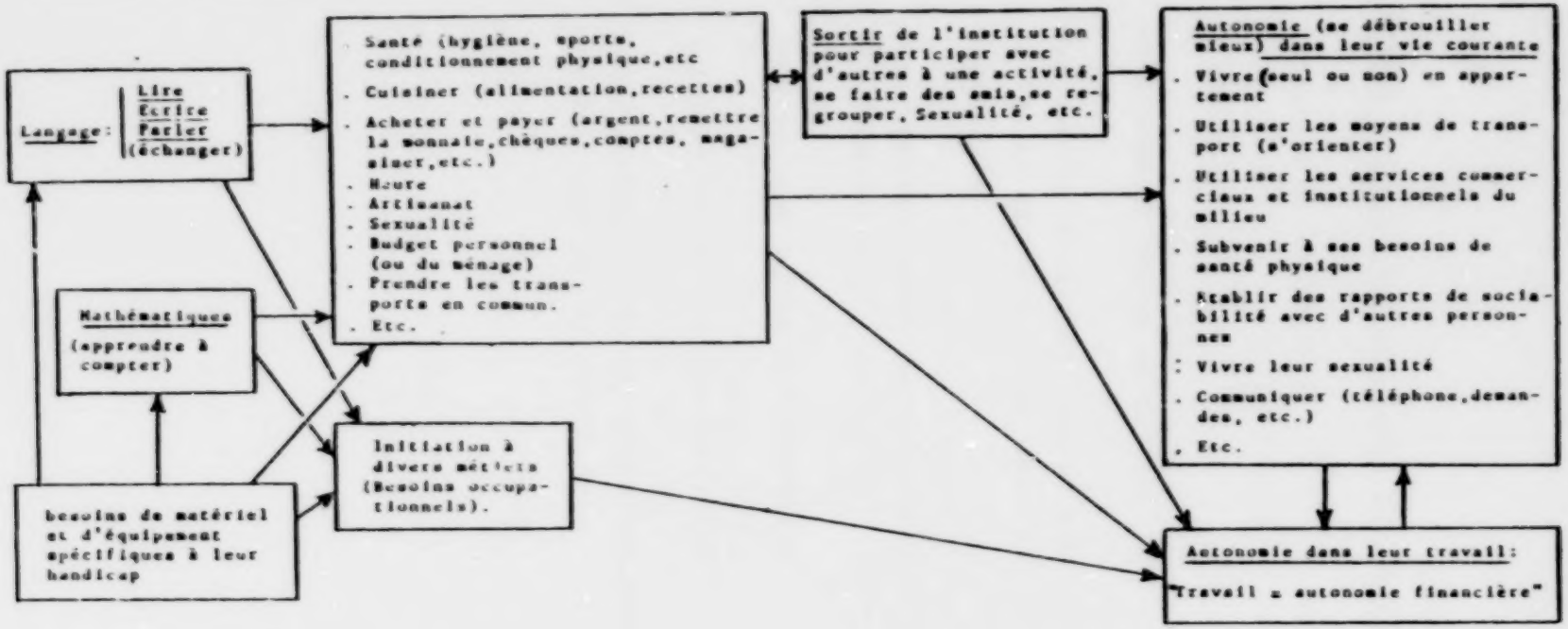
Besoins d':

Apprentissages fonctionnels (Mises en situation concrètes) d'activités quotidiennes:

Besoins affectifs et de sociabilité:

FINALITÉS VISÉES:

Une plus grande autonomie sous plusieurs aspects, dans la conduite de leur vie ("Etre/faire plus comme tout le monde"):



3. LES PROGRAMMES DES C.S. QUI REPONDENT AUX BESOINS

1) Formation à l'autonomie

2) Alphabétisation

3) Programme de retour au travail

4) Rencontres de sensibilisation auprès de la population en générale, organisées par les personnes handicapées

5) Intervention auprès des associations de personnes handicapées

6) Intervention auprès des parents

7) Intervention auprès des bénévoles

8) Intervention auprès des personnes atteintes de surdité complète et partielle.

4. LES OBJECTIFS DES PROGRAMMES

4.1 Sentiments et rapports à soi-même et aux autres

a) Sentiments et rapports à soi-même

- Développer la confiance en soi, une attitude plus responsable

- Donner ou redonner confiance à chacun en le mettant en situation concrète de réussite

- L'aider à le mettre face à ses possibilités et ses limites.

b) Sentiments et rapports aux autres

- Favoriser et encourager les relations interpersonnelles ainsi que divers processus démocratiques

c) Sentiments et rapports à soi-même et aux autres

- L'aider à mieux s'accepter et à accepter les autres

- L'habiliter à se faire confiance et à faire confiance aux autres

- Cette unité de soi aboutira à un changement d'attitude avec lui-même et avec les autres

- Démarche personnelle ayant pour but d'aider la personne handicapée à découvrir son potentiel, à accepter ses limites et à vivre en meilleure harmonie avec elle-même et avec son milieu.

4.2 Faire vivre des expériences tendant à accroître l'autonomie personnelle

- Apprentissage à l'autonomie de base

- Développer l'autonomie dans la vie quotidienne

- Offrir des expériences permettant de réunir les conditions nécessaires d'autonomie au plan personnel, affectif et social

- Permettre à l'individu l'acquisition d'une autonomie

- Augmenter l'autonomie du bénéficiaire

- Lui donner des outils, l'aider dans son apprentissage pour devenir plus autonome

- Lui donner l'occasion par un travail intellectuel de mieux structurer sa pensée et de stimuler ses intérêts

- Favoriser l'intégration du schéma corporal

- To make the different individuals in the group more aware of their appearance and also more aware of the different products on the market

- Permettre à l'handicapé de faire face à de nouvelles situations où il devra prendre des décisions, à faire des choix et ainsi atteindre un certain niveau d'indépendance

- Permettre à l'individu l'acquisition pédagogique, sociale, psychologique envers ses besoins et ses intérêts

4.3 Acquisition de connaissances et habiletés tendant à accroître l'autonomie personnelle

- Alimentation

- Présentation de sa personne et toilette

- Vestimentation

- Répondre à ses besoins d'apprentissage fonctionnel

- Faire acquérir diverses connaissances favorisant une plus grande autonomie

- Faire acquérir diverses habiletés favorisant une plus grande autonomie, dans leur vie quotidienne, dans leur milieu de vie

- Identifier les habiletés de la vie quotidienne que les bénéficiaires pourraient développer et mettre en pratique au foyer

- Apprentissage de la lecture et de l'écriture

- To teach basic money skills and basic money concepts (i.e. recognition of coins and bills, counting skills, awareness of value...)

- Apprendre aux gens à compter _____ de l'argent.
  Titre du cours: calcul-argent

- Arriver à ce que les apprentissages soient les plus utiles possible à la personne handicapée (dimension fonctionnelle). Les autres objectifs sont fixés au fur et à mesure des apprentissages selon le but à atteindre, les points faibles à travailler et les éléments qui contribuent à devenir un(e), bon(ne), lecteur(trice).

- Fournir un moyen supplémentaire (lecture) pour arriver à une parfaite intégration

- Permettre à l'étudiant d'utiliser adéquatement du matériel dit "fonctionnel"

- Développer chez l'étudiant le goût de la lecture afin qu'il puisse poursuivre seul cette démarche

4.4 Intégration sociale dans des conditions normales.

Une plus grande autonomie au plan de sa vie quotidienne dans la communauté et dans la société.

Offrir davantage une "communication interpersonnelle" aidante plutôt qu'une "intégration" de type "assimilation" des mal-entendants au monde entendant. Cependant, les rendre aussi fonctionnels de façon efficace et valorisante dans le monde des entendants afin qu'ils puissent y vivre, y travailler, y utiliser les ressources et services existants et s'y épanouir.

- Permettre de développer une plus grande autonomie l'amenant peut-être à quitter l'institution pour un foyer de groupe passif

- Permettre à l'individu une vie normalisante à l'intérieur de la société

- Permettre à l'adulte de devenir fonctionnel dans notre société actuelle

- Faire participer davantage à la communauté environnante

- Bien vivre avec lui-même et avec les autres

- Le rendre apte à une vie plus normale en société

- Rendre l'handicapé adulte conscient d'une vie communautaire réelle qui l'entoure

- Intégration dans la société

- Socialisation

- Intégrer l'handicapé adulte dans les activités communautaires locales et non-ségrégationnistes

- Permettre aux handicapés d'atteindre un niveau de formation tel qu'ils pourront éventuellement intégrer la "structure régulière"

- Etre capable de vivre en milieu-ouvert avec une relative autonomie

4.5 Une plus grande autonomie au plan du travail

- Etre capable d'intégrer avec succès un atelier protégé

- Favoriser par le fait même son "intégration" sur le marché du travail (2 réponses équivalentes)

4.6 Former les intervenants et sensibiliser/soutenir le personnel

- Développer un groupe de bénévoles pour un travail individuel avec les handicapés adultes

- Soutenir les membres du personnel dans la modification d'attitudes et de comportements

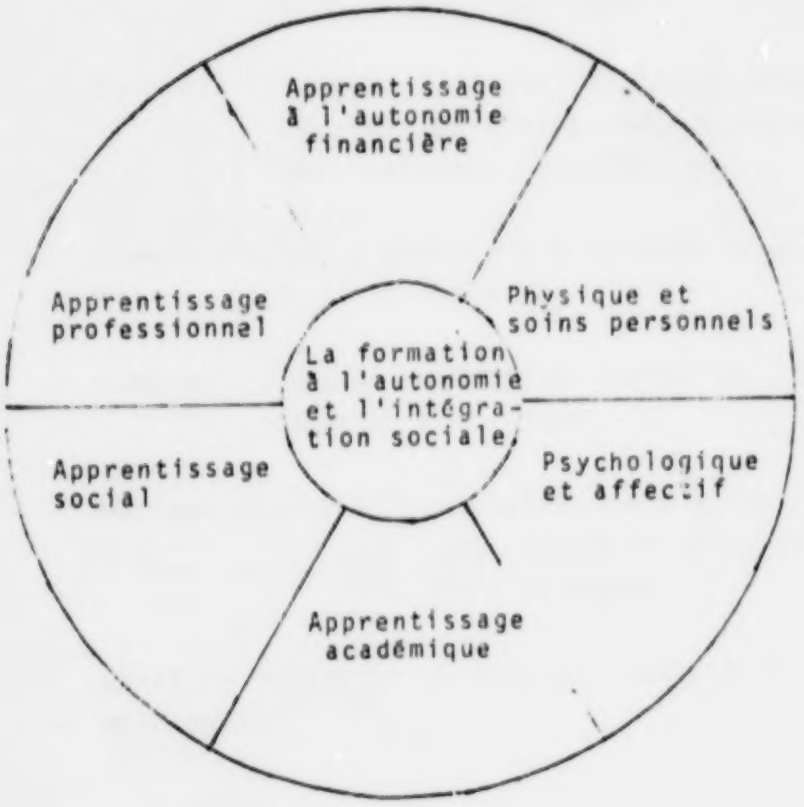
- Aider à former des bénévoles qui pourraient intervenir auprès des bénéficiaires

5. LES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE

La finalité de l'intervention auprès de la personne handicapée est la formation à l'autonomie et l'intégration sociale; différentes activités regroupées dans des univers de formation, vont permettre à la personne handicapée de se donner le pouvoir de changer et de se prendre en charge pour améliorer la qualité de sa vie.

Activités socialisantes

Activités scolarisantes



5.1 Univers académique

- Le français
- Les nombres
- Les contenus
- Les formes
- L'heure
- Lecture - coin-bibliothèque, lecture de différents textes, différents genres (journaux, formulaires, dépliants...)
- Ecriture - remplir formules, affiches, monter un journal, écritures sous diverses formes, lettres, chansons, etc...
- Savoir écouter - apprendre à écouter l'autre, textes, histoires, chansons
- Compter - chèques, opérations bancaires, les différentes opérations
- Notions générales - histoire, géographie, politique, apprendre à se situer dans le monde
- Cours en éducation de base en français et mathématiques

METHODES - Discrimination: - association de mots identiques
- association de mots avec images et double du mot

- Globalisation: - présentation de mots, sans fixation sur lettres ou syllabes

- Consolidation: - regroupement de mots par le sens, par catégories, par graphies identiques

. Repérages

. Exercices sur "formation de mots, de phrases, de textes

. Utilisation du bottin téléphonique

. Le téléphone

. Les couleurs

. Lire le calendrier

. Décoder des messages

. Lecture d'utilité courante

5.2 Univers psychologique et affectif

- Psycho-gestuel
- Exercices de créativité
- Expression artistique
- Education sexuelle
- Echanges en groupes
- Améliorer sa communication
- Développement affectif (Prodas)

5.3 Univers physique et soins personnels

- Exercices de relaxation
- Santé - bien-être
- Santé et soins personnels
- Alimentation
- Séances d'habillage et de déshabillage
- Activités de psychomotricité

- Conditionnement physique et sport

- Marche - gymnastique, jeux intérieurs et extérieurs

- Hygiène du corps - hygiène dentaire - maquillage

- Entretien du linge

- Artisanat - bricolage

- Préparation des repas

5.4 Univers social

- Activités sociales, sorties, accueil des visiteurs, fêtes

- Prodas (développement social)

- Activités de loisirs

- Aider à prendre consciences des activités et fonctions qui se passent dans leur communauté

- Soirées-ciné-clubs avec montages audio-visuels

- Partager la pause avec tous les autres étudiants

- Utiliser les services publics, magazines

- S'orienter dans la ville

- Conscience communautaire

- Soirées-conférences (information, intégration, sensibilisation, témoignage)

5.5 Univers professionnel

- Apprendre à écrire à la machine à écrire

- Apprendre à travailler le cuir

- Connaissance des ressources de leur milieu (Alcan, Price...)

- Initiation au travail en équipe

- Développer une confiance en soi

- Comment faire pour se trouver un job?

- Stages en milieu de travail

- Connaissances sur le droit, les syndicats, la sécurité au travail

- Budget chiffres et argent

- La monnaie

- Compter de 1 à 25

- Jeux de rôles - achat-vente (avec des objets marqués au prix courant

- Opérations bancaires

5.6 C.S.R. St-Louis

Le S.E.A. met à la disposition des personnes des locaux bien aménagés et des sommes d'argent puisque plusieurs d'entre elles n'ont pas un sou en poche. Il y a un refus parfois très net de leur en donner (famille).

5.7 C.S.R. Ste-Croix

Les activités d'apprentissage sont axées sur la participation de la personne handicapée. Le contenu est en fonction du but que l'on veut atteindre, donc en relation étroite avec le vécu. Les activités sont variées et pas trop longues. Variées afin de permettre un apprentissage généralisé et relativement courtes afin de garder un seuil de concentration conversable.

5.8 C.S.R. Lapointe

Etapes du programme d'intervention

1ère étape: L'exploration de la population des sourds en général et de sa problématique. Cueillette de besoins précis et exprimés par la clientèle.

2ième étape: Recueil individuel articulations de besoins en terme d'activités

3ième étape: Développer une stratégie de services et d'activités respectueuses du vécu des mal-entendants, de leurs habitudes, leurs besoins, bref de leur condition et leur réalité.

6. MATERIEL DIDACTIQUE

Audio-visuel

- Sonore
  - disques
  - enregistrements
  - radio
- Visuel
  - transparents
  - dia-po
  - photo
- Audio-visuel
  - diaporama
  - films
  - vidéo
  - télévision

Imprimé

- Manuels/cahiers
- Botin téléphonique
- Livres de recherche
- Livres de lecture, recettes
- Albums, carnet d'adresses
- Revues, journaux
- Cahiers-Prodas
- Cartes, pancartes
- Brochures, dépliants, catalogues

- Photocopies, stencils
- Documents d'évaluation
- Dessins, maquettes

Jeux et

- Monnaie (ordinaire, scolaire)
- Masques, ballons, cordes

Objets du vécu

- Calendrier
- Magasin, épicerie
- Téléphone, vêtements, horloge .
- Bulletin de vote, chèques

Crayons, cahiers, feuilles, gommes à effacer

Le corps de chacun

Outils, perçeuse, etc.

Par ordre décroissant, le matériel de base utilisé est:

- Les objets du vécu quotidien
- Les jeux, la monnaie
- Les crayons, cahiers, feuilles, gommes à effacer
- Les manuels

Retenons:

- Les manuels, ce n'est pas prédominant
- L'audio-visuel proprement dit, est secondaire
- La radio et la télévision n'existent pas même si on désire, dans les objectifs, poursuivre, coller au vécu.

Par ordre décroissant, le matériel de base utilisé est:

- Les objets du vécu quotidien
- Les jeux, la monnaie
- Les crayons, cahiers, feuilles, gommes à effacer
- Les manuels

Retenons:

- Les manuels, ce n'est pas prédominant
- L'audio-visuel proprement dit, est secondaire
- La radio et la télévision n'existent pas même si on désire, dans les objectifs, poursuivre, coller au vécu.

7. APPROCHES PEDAGOGIQUES

Il n'est pas facile de regrouper des approches pédagogiques autour de quelques dénominateurs communs.

Un livre récent traite de ce problème sur plus de 200 pages (Yves Bertrand et Paul Valois, Les options en éducation). Les réponses au questionnaire parlent tour à tour de modèles au paradigmes, idéologies, théories et approches parfois comme synonymes, alors qu'il s'agit de choses différentes. Par exemple, ici des répondants disent suivre une approche et donnent un exemple d'une autre approche.

Nous abordons ici quatre (4) types d'approches avec une courte définition ou énumération de caractéristiques.

1) Approche classique ou traditionnelle. C'est une approche où le formateur joue le rôle prépondérant et dominant. C'est une pédagogie rationnelle dont la mécanique et le contenu visent la transmission des connaissances et valeurs dominantes. Malgré les mots utilisés dans les projets, quelques répondants aux questionnaires se rapportent à un paradigme industriel qui conditionne la science et la technologie (savoir prédéterminé, vérité "objective").

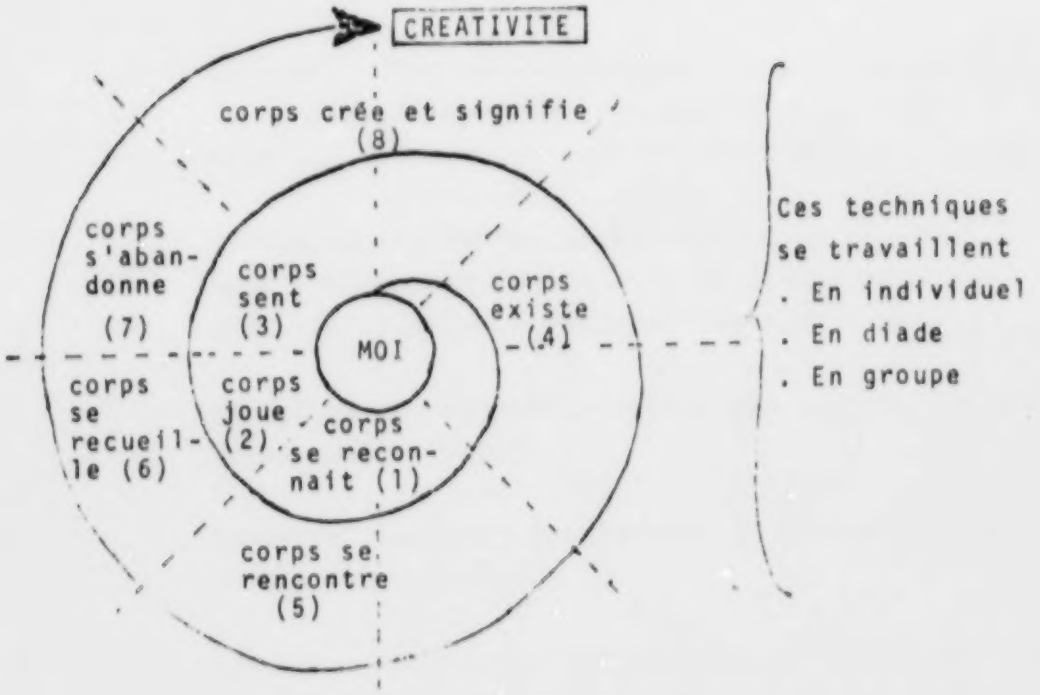
2) Approche technologique centrée sur l'efficacité de la communication éducative. On appelle aussi cette approche "systémique". Ce courant valorise le comment, le pourquoi et même l'économicité.

Il pousse fort des courants de spécialisation en fonction de ce fort: tanonomie, techniques audio-visuelles, dacimologie, etc. du système précédent.

3) Approche "centrée sur la personne". Le s'éduquont chemine à travers les démarches autonomes, subjectives et existentielles. On parle aussi d'approche personnalisée où il ne faut pas mêler "individualisation" et "programmes individualisés" (ces derniers relèvent d'une autre approche). L'environnement est centré sur la personne et non vice-versa; on trouve aussi comme synonyme la thérapie de la réalité, du vécu, de mises en situation, l'approche andragogique, approche "Parents efficaces".

4) Approche en psycho-gestuel. Il s'agit d'une spirale de travail basée sur l'espace/le temps; l'intensité. Il y a double progression dans le travail technique et dans la créativité. En les mettant en parallèle on s'aperçoit qu'il existe une interdépendance entre elles: la technique est l'axe de recherche de soi. La créativité est l'axe de l'existence de la sortie de soi (l'expression).

Spirale de travail/en psycho gestuel



1- Le corps se reconnaît (technique: schéma corporel)

2- Le corps joue (mouvements réels ou imaginaires) (libération du dynamisme vital)

3- Le corps sent (technique: re sensibilisation corporelle) (éveil des cinq (5) sens)

4- Le corps existe (relaxation, techn. respiratoires...)

5- Le corps se rencontre (technique: notion de territoire (sa place; celle des autres)

6- Le corps se recueille (relaxation: Unification avec soi-même... attitudes envers les autres)

7- Le corps s'abandonne (technique: le corps livre ses messages... Apprendre à parler de soi et à écouter les autres)

8- Le corps crée et signifie (expression de soi à partir de ses propres sensations et des images qui les animent)

8. OUTILS D'EVALUATION

- Cahier de bord/journal de bord

  Il s'agit d'un cahier pédagogique qui met en valeur les façons d'apprendre des personnes en rapport avec les éléments de programmation mis de l'avant.

- Cahier du stagiaire, cahier personnel où l'on note l'évolution personnelle du stagiaire à travers les programmes (pendant les activités).

- Synthèses périodiques (rapport des apprentissages après chaque leçon)

- Cartable (contient préparation et évaluation de chaque intervention)

- Cahier de bord (contient préparation et évaluation de chaque intervention): administrés par S.E.A.

- Notes quotidiennes sur le vécu

- Instruments d'évaluation appliquant une procédure prétest-posttest.

- Questionnaires avant et après la participation au psycho-gestuel

- For the money handling course, a pre-test and a post-test is given to determine at which level the course should be taught and to see the improvements or lack of improvement

- Grilles d'évaluation avec certains programmes: permettant tant de vérifier les acquis antérieurs aux programmes que les apprentissages réalisés suite au programme.

- A.F.I.

- A.F.I.-3: Acquisition des facilités d'intégration, résidence

- P.A.C. 11

- P.A.C. 11, plus supplément

- Evaluation par observation des étudiants ou des formateurs avec ou sons grille

- Observation

- Les faits d'observation (et les dimensions de ces observations)

- Grille d'observation des formateurs pendant leur intervention, rétroaction dans les jours suivants. Conclusion: évaluation normative des observations et de la progression de la qualité des interventions.

- Discussion de cas:

  1) Les faits d'observation et les discussions de cas.

2) Discussion de cas avec l'atelier expressif-la direction, la directrice et les instructeurs.

3) Participation aux consultations d'équipe (éducateurs de Lucie Bruneau)

- P.P.I. (Plan de programmes individualisés) en concertation avec les autres organismes - C.R.A., S.E.A., C.S.S., C.L.S.C.

- A.D.F.I.S.A.

- Evaluation implicite par la consolidation et l'investissement des apprentissages dans les mises en situation concrètes correspondant aux objectifs.

- Retours fréquents par des mises en situations concrètes et variées sur les différents thèmes abordés.

- Aucune évaluation formelle. La seule évaluation est celle qui consiste en la vérification et la consolidation des apprentissages et en l'atteinte de l'objectif et du but final.

- Vérifier les apprentissages en faisant réinvestir continuellement l'étudiant. Exemple: s'il a vu la notion d'argent, il devra pouvoir acheter dans un magasin; nous irons donc magasiner à plus ou moins long terme. A l'intérieur des activités, on peut faire réinvestir souvent ...

- Suivi individuel, feedback et auto-évaluation des adultes-participants

  1) Les suivis individuels réguliers, l'auto-évaluation

  2) Le meilleur outil d'évaluation est le feedback donné, exprimé et ressenti par le ou la participant(e) même.

  3) Réorientation avec l'étudiant.

- Auto-évaluation des actions des intervenants

  N'étant qu'à l'étape exploration des besoins et programmation du projet, les réalisations concrètes et systématiques sont à venir. Donc, à date, nous procédons à l'auto-évaluation des intervenants en termes: d'action, d'impact, de vécu, d'orientation, de réorientation, de plan de travail et de pronostic.

- Evaluation de supervision suivie des actions des intervenants:

  . Analyse des préparations et suivis de formation que chaque intervenant réalise pour chaque intervention et rétroaction à période fixe.
  Conclusion: évaluation normative en juin.

- Evaluation au moyen d'un test de type projectif:

  . Grille de mesure à partir de dessins de perception de soi.

- Evaluation par entrevues de feedback avec des intervenants professionnels ou bénévoles ou d'autres témoins de l'activité de l'étudiant handicapé:

  . Les parents -- feedback.

  . Entrevues avec les bénévoles, l'adulte handicapé et les professionnels qui travaillent avec les adultes handicapés.

  . Entrevues avec les citoyens qui ont participé avec les adultes handicapés (ces personnes ne sont pas les bénévoles) dans des situations normales dans la communauté.

- Divers autres outils utilisés pour l'évaluation: grilles, examens, questionnaires, exercices et jeux

  . En français: examens bâtis par des membres de l'équipe Alpha-Amiante ou tirés des différentes méthodes utilisées.

  . Grilles d'évaluation pour chaque apprentissage comme les nombres, les contenus, les formes, la monnaie, etc.

- Dans certaines commissions scolaires, la réalité concernant les outils d'évaluation est très pauvre:

  . Un questionnaire qui est plus ou moins adapté au programme;

  . Un questionnaire des connaissances réelles des personnes, que j'ai moi-même fabriqué et qui nous sert pour élaborer le programme dans l'optique la plus individualisée possible.

  . Les outils d'évaluation sont des exercices oraux et écrits. Nous nous servons également de la lecture et l'écriture et des jeux de manipulation et de latéralité.

  . Dans certains cas, il n'existe aucun outil d'évaluation.

  . Dans quelques commissions scolaires, on fait actuellement la conception d'outils d'évaluation.

9. LA PERSONNE HANDICAPEE

9.1 Ses façons d'apprendre:

- Liées au concret - à son vécu - à ses préoccupations immédiates à ses intérêts

- Besoins de variété, couleurs, de manipulation, de mises en situations touchant leur vie quotidienne

- Aborder une notion à la fois par la répétition, arriver à l'accumulation, toujours rattacher à son vécu, à du concret.

- Par son appartenance à un groupe

- Jeux - matériel audio-visuel - images

- L'étudiant a besoin de support et de suivi, il doit être constamment stimulé à faire le transport des acquis

- Comme tout le monde, elle a besoin qu'on lui montre concrètement par des gestes simples, elle a besoin de comprendre le pourquoi d'apprendre ces choses.

- Associer la gestuelle aux exercices proposés

- Par le biais d'exercices et d'échanges

9.2 Son rythme d'apprentissage

- Son rythme d'apprentissage est lent

- Les causes:

  . Son état émotif
  . Son degré d'implication
  . Son besoin de savoir
  . Son environnement
  . Son vécu
  . Son manque d'assurance
  . Sa déperdition fréquente
  . Ses retards généralisés sur les plans:
    affectif
    physique
    pédagogique (scolaire)

- Implication pédagogique

- Il arrivera à apprendre par la répétition de gestes quotidiens

- Il convient de respecter le rythme de chacun et ses capacités d'intellectualiser.

9.3 Ses difficultés d'apprendre

- Savoir:

  . Difficultés congnitives
  . Trop grand nombre d'information
  . Mémorisation
  . Visualisation
  . Concentration - observation
  . Raisonnement conceptuel inexistant
  . Niveau d'abstraction faible

- Savoir être et savoir faire:

  . Pas de patience
  . Se décourage
  . Se voit incapable de faire seule des choses
  . Pas d'effort
  . Manque de confiance en soi
  . Se fatigue très vite
  . Manque d'habitude à le faire
  . Difficultés à verbaliser et à s'articuler
  . Peur de déplaire.

- Causes:

  Ses difficultés d'apprentissage sont très liées au vécu antérieur, suite à un manque d'expériences quotidiennes et le vécu permettant le développement normal de l'individu concernant son autonomie et sa prise en charge.

. Son vécu institutionnel limitatif
. Dues souvent à une non alphabétisation
. Capacités de transfert réduites

- Implications pédagogiques

. Il faut davantage appuyer sur la modalité, sur le principe ou l'automatisme

. Plus la notion est proche de son vécu, plus la rétention peut être facilitée.

. Le contenu des activités doit correspondre aux désirs et aux besoins des étudiants.

9.4 Son vécu comme étudiant

- Ses joies:

. La maîtrise de notions et d'habiletés (lire, écrire)
. Pouvoir réussir
. Renforcement positif "tu es capable ... essaie..."
. Se sentir aimé - respecté - valorisé - compris
. Heureux de pouvoir établir des relations d'égal à égal
. Découvrir un nouveau milieu de vie
. Prendre conscience de son potentiel
. Se sentir responsable
. L'intérêt que lui porte son formateur
. Etablir une relation harmonieuse avec les intervenants.

- Ses problèmes:

. Reliés à l'apprentissage:

.- Difficultés de concentration
.- Frustrations
.- Fatigue
.- Ne saisit pas des consignes simples
.- Le transfert des acquis
.- Transporte en situation d'apprentissage ses problèmes de vie

. Reliés à son vécu:

.- Milieu familial peu stimulant
.- Pas de mari, pas d'enfants (stérilisation)
.- Pas de possibilité d'autonomie réelle
.- Sa motivation à poursuivre
.- Convaincre son entourage qu'il peut apprendre, qu'il est capable de faire quelque chose, se sortir d'un pattern
.- Difficultés à exprimer ses insatisfactions
.- Manque de confiance en lui (a peur)
.- Surprotection et rejet (sa famille)
.- Ne pas pouvoir toujours vivre le même contexte de confiance et de motivation dans son milieu de vie

. Reliés à l'environnement:

.- Longue institutionnalisation
.- Les limites à l'intégration sociale (barrières architecturales).

9.5 Ses conditions d'apprentissage

- Créer un climat de confiance
- Favoriser les conditions adaptées à ses capacités
- Défaire le cadre institutionnel omniprésent et contrôlant pour répondre à son besoin de liberté dans un cadre facilitant et compréhensif
- Matériel pour refaire un véritable milieu de vie
- Un horaire facilitant
- Un local adéquat
- Favoriser un enseignement personnalisé et individualisé
- Stimulation
- Improvisation
- Renforcements positifs par le formateur et les membres du groupe
- Recevoir du support dans ce qu'il vit.

10. LE(LA) CONSEILLER(ERE) PEDAGOGIQUE
LE(LA) FORMATEUR(TRICE)

10.1 Rôle du conseiller

Soutien aux formateurs
- adapter à sa tâche
- adapter la tâche à ses caractéristiques
- alimenter, entraîner

10.2 Rôle du formateur

- Guider
  - problèmes
  - apprentissages
- Sensibiliser aux évènements
- Sensibiliser aux goûts, loisirs
- Faire apprendre à lire, écrire, notions de base
- Faire prendre conscience du potentiel
- Motiver, stimuler
- Revaloriser, donner confiance, stimuler
- Accompagner dans développement personnel
- Acquérir habiletés

- Organiser
- Faire trouver outils d'autonomie, d'intégration
- Faire s'exprimer
- Découvrir identité
- Animateur, consultant, relation aide
- Recherche
- Agent de changement auprès éducateurs adultes

10.3 Sa formation

Des C.P.
- en techniques éducatives
- arts
- pédagogie expérimentale
- en administration
- en psycho-éducation
- expérience avec handicapés
- science sociale
- service social
- conseiller en main d'oeuvre

Des formateurs
- en service social (BAC)
- en Gestalt
- orthopédagogie (BAC)
- philo (BAC)

- littérature/étude litt. (BAC)
- éducation spécialisée (DEC)
- nursing (licence)
- linguistique/pédagogie (BAC)
- BAC. général
- géographie (BAC)
- science de la santé (DEC)
- psycho-pédagogie
- psycho (maîtrise)
- enfance inad. (BAC)
- éducation physique
- animation
- andragogie
- science sociale
- expérience 4 ans serv. social
- expérience conseiller main-d'oeuvre
- psycho (BAC)
- orthopéd, BAC III
- stages perfect. - psycho
  - bio-énergie
  - sexologie

10.4 Connaissances et expérience

Des C.P.
- 2 ans d'expérience de travail avec handicapés
- lectures

Des formateurs
- expérience de travail 2 ans et plus
- expérience - 2 ans ou non quantifiée

- par un ami handicapé
- par littérature et contexte
- connaissance pratique de certains types d'handicapés
- équipe de recherche ou recherches
- cours spéciaux, formation

Pour neuf (9) types de formation différents, les C.P. n'ont identifié que deux (2) types de connaissances alors que pour 24 types de formation, les formateurs n'ont identifié que sept (7) types de formation.

Malgré la disparité des cours ou formation suivis, des intervenants se retrouvent devant un profil relativement simple de connaissances réelles.

Le(la) formateur(trice)

10.5 Attitudes et comportements dans la relation d'aide éducative

- Simplicité
- Amour
- Sincérité
- Implication
- Acceuillant

- Prendre là où est l'handicapé
- Respect du rythme
- Amical
- Relaxe
- Ressource, support
- Respect de la personne, comme tout être humain
- Egal à égal
- Rencontre humaine
- Reconnaissance des forces et faiblesse
- Le formateur apprend dans son contact avec l'apprenant
- Valorisation
- Renforcement positif
- Rendre les activités attrayantes et efficaces
- A l'écoute - de ses besoins
- Empathie

- L'incitation à l'autonomie
- Compréhensive
- Ouverture - disponibilité
- authenticité

10.6 Relation entre les formateurs(trices)

Points forts

- Complémentarité
- Concertation
- Collaboration, ouverture
- Respect mutuel
- Positive
- Esprit d'équipe
- Objectif en commun: voir cheminer les bénéficiaires
- Echange du vécu - d'opinions - d'impressions
- Partage de programmes

- Recherche et entraide

- Motivation

- Consultation

- Evaluation

- Intérêt en commun: le développement de la personne humaine

- Planification - organisation - action - évaluation (ensemble)

Points faibles

- Aucun

- Rencontre aux deux mois

- manque de temps pour se rencontrer

- Conflits entre formateurs - attitudes

- non compréhension de notre fonctionnement individuel

- Cloisonnement

- Communication très difficile à cause des horaires

10.7 Les difficultés rencontrées

- La non-poursuite des apprentissages ou des habiletés dans le quotidien au foyer

- Connaissance insuffisante des conséquences du handicap sur l'apprentissage

- Manque de connaissance de leurs antécédents, de l'origine de leurs troubles et les causes

- Difficultés d'ordre organisationnel avec l'institution M.A.S.

- Saisir leurs véritables mécanismes de pensée

- Faire travailler éducateurs - formateurs avec un esprit et une pratique expérimentaux

- Implication au niveau de l'équipe, rétro-action sur la démarche pédagogique

- Préparation à presque 100% du matériel didactique du contenu des cours

- Manque de temps

- Manque de ressources

- Manque de matériel

- Local non adéquat

- La non-disponibilité de programmes qui se font ailleurs

- Outils d'évaluation (manque)

- Le nombre d'étudaints (10)

- Difficulté à agir auprès des familles et du milieu

- Difficulté à sortir les personnes de l'atelier

- A établir une relation de confiance avec le groupe et aussi les individus

- Les feedbacks des intervenants déjà impliqués sont souvent freinants ou défaitistes.

10.8 Les expériences à partager avec d'autres conseillers pédagogiques et autres formateurs

- Connaître comment ils gèrent leurs projets (C.P.)

- Echanger avec formateurs qui ont la même clientèle

- Echanger programmes

- Expérience en psycho-motricité

- Consulter professionnels et bénévoles qui travaillent dans le même contexte

- Echanger sur notre vécu - nos démarches - nos actions - nos obstacles - nos réussites - nos pronostics - outils pédagogiques - approches pédagogiques

- Changement de mentalité - soutenir les membres du personnel dans la motivation d'attitudes et de comportement

- Mise en commun de nos problèmes

- Partager nos croyances - nos valeurs

- Réflexion sur la notion d'adulte en éducation des adultes

- La vie de groupe des adultes déficients, leurs interrelations, leurs besoins et leur vie affective et sexuelle; les possibilités d'autonomie dans une institution.

- Sur le vécu des étudiants

- Sur le feedback des principaux intervenants

- La relation formateurs-étudiants

- Attitudes et comportements formateurs

- Le vécu des formateurs

- Sur la capacité de réflexion du formateur ayant à faire chemin avec des adultes dans une démarche d'autonomie

- Sur le respect du cadre et des règles de travail

- Sur leur capacité d'innovation

- Sur leur capacité de recherche et d'expérimentation.

- Sur leur connaissance du phénomène de la déficience mentale

- Sur leur communication avec les étudiants et avec les collègues

- Sur la préparation des cours

- La présentation des cours

- Le matériel

- Le contenu

- L'atteinte des objectifs du projet.

11. L'EVALUATION DES FORMATEURS(TRICES)

11.1 Pourquoi évaluer?

- Assurer la qualité de notre intervention.

- Identifier les ressources, les faiblesses et les limites des formateurs.

- Afin de s'assurer que les actions entreprises vont véritablement dans le sens de l'atteinte des objectifs du projet.

- Identifier les apprentissages des apprenants, ses progrès, son évolution.

- Pour assurer une meilleure orientation de la démarche pédagogique sur le marché du travail.

- L'évaluation est pour le formateur un moyen d'apprentissage.

- Evaluer par observation, l'interaction formateurs ⟷ étudiants, et l'impact de cette interaction.

- Notre mandat d'expérimentation, nous incitent à évaluer la capacité d'analyse et de synthèse de nos formateurs.

- Notre recherche demande de diminuer le plus possible les variables et les hasards afin que nos conclusions soient valables, et l'évaluation est l'outil nous permettront de le faire.

11.2 Quand et comment évaluer?

- Hebdomadairement par des contacts téléphoniques.
- Mensuellement par une rencontre avec les différents intervenants impliqués dans le projet
- De façon sommative, à la fin du projet, par un rapport écrit
- Sur rendez-vous avec le C.P. ou au besoin du formateur.
- Selon les étudiants.
- Selon les intervenants.
- Continuellement (évaluation formative).
- En fin d'année (évaluation normative).
- Sur une base collective (conseiller pédagogique et formateurs et collaborateurs, lors des étapes formalisées dans la démarche.
- Sur une base d'équipe ou individuelle (les formateurs seulement) lors de la période pour compléter le cahier de bord.

CONCLUSION:

Vos réponses à la grille de questionnement nous ont permis de cerner, les efforts et les moyens que vous investissez dans votre agir auprès de l'adulte handicapé. Ces efforts et ces moyens ont pour objectif de favoriser sa prise en charge et de l'aider à se donner une qualité de vie dans notre société.

Dans le cahier II, nous ferons état, des hypothèses de développement pédagogique, que nous vous avons proposées lors des deux (2) rencontres de consultation, de vos réactions et suggestions à ces hypothèses, et des recommandations de la C.E.F.A.

Ayant comme point de départ ces trois (3) dimensions soit:

1) Vos réponses à la grille de questionnement

2) Vos réactions et suggestions à nos hypothèses de développement

3) Les recommandations de la C.E.F.A.

nous vous présenterons notre offre de services pour 1982-83.

Cette offre de services se veut une réponse à ce que vous avez besoin pour <u>améliorer ce qu'on fait déjà, et développer déjà les choses plus évoluées qu'on fera demain à une échelle plus généralisée</u>.

ANNEXE I

Liste de noms, S.E.A., organismes afin d'en informer tous (toutes) les participants(es) des projets.

NOMS	ADRESSE	TELEPHONE
Ginette Grenier	C.S. des Manoirs (S.E.A.) 775, rue St-Louis TERREBONNE (Québec) J6W 1J7	471-6605
Pierre Legault Claude Piché Mario Rochon Robert Rochon	C.S. Long-Sault (S.E.A.) 189, rue Mary LACHUTE (Québec) J8H 2C3	514-562-8841 819-242-3729 514-562-7237 et 514-341-3270 562-9827
Nicole Stebenne	C.S. Ste-Croix C.S.R. Chambly	747-2481 670-3130
France Lemay Wojetk Winnicki	C.S. Ste-Croix 1450, rue Filion Ville St-Laurent MONTREAL (Québec) H4L 4E8	747-2481
Jean Cayer Gilles Presseault Francine Mousseau	C.S. Châteauguay des Moissons 16 rue Abbotsford CHATEAUGUAY (Québec) J6J 1K2	691-5160
Donald Millaire Christiane Vézina-Pépin Maurice Emond Lise Chevrier-Doucet	C.S. Mille-Iles 203, boulevard Ste-Rose STE-ROSE, Ville de Laval (Québec) H7L 1L5	514-371-3899 472-0683 625-6951 bur. 667-3503 rés. 622-4719
Robert Renaud Denis Morin	C.S. Orléans (S.E.A.) 645-A du Cénacle BEAUPORT (Québec) G1E 1B3	663-2951
Eric Quirion Madeleine Nadeau	C.S. Amiante (S.E.A.) 277, Arguin THETFORD MINES (Québec) G6G 5S6	338-4565

... /2

NOMS	ADRESSE	TELEPHONE
Laurent Roy	C.S. Péninsule (S.E.A.) 102, rue Jacques-Cartier Case postale 2003 GASPE (Québec) GOC 1R0	368-3368
Christine Bellavance	C.S. Péninsule (S.E.A.) 838, boul. Douglas GASPE (Québec)	368-1449
Joanne Beauchemin Anne Choquette Louise Favreau Danielle Gélinas Alain Phaneuf Robert Racette	L'entraind'lire Centre Lucie Bruneau 2222 Laurier est MONTREAL (Québec)	514-527-4521 poste 287 725-7984 rés. 273-8189 rés. 722-9631 rés.
Yvon Nadeau	C.S.R. Amiante (S.E.A.) 1243 St-Cyrille THETFORD MINES (Québec) Centre de jour	338-2733 338-4565 338-1441
Jeanne Beauchemin (Alphabétisation)	3517, Bordeaux MONTREAL (Québec)	522-2269 527-4521 poste 287
Louise Joncas	C.S. Chapais-Chibougamau 596, 4e Rue CHIBOUGAMAU (Québec) G8P 1S3	748-4121 poste 124
Simone Larochelle	C.S. Amiante 479, Boily THETFORD-MINES (Québec) G6G 1B9	418-338-0661
Thérèse Bouchard Hélène Dauphinais	C.S.R. Lapointe (S.E.A.) 242, boul. Harvey JONQUIERE (Québec)	418-547-2111

... /3

NOMS	ADRESSE	TELEPHONE
Francine Charron-Emond	C.S.R. Mille-Iles 203, boulevard Ste-Rose STE-ROSE, Ville de Laval (Québec) H7L 1L5	667-3503
Lino Mastriani	D.F.G.S.C.	418-643-6565
Vincent Ross	D.G.E.A. Service Recherches et Développement	514-873-7395
Jacquie Poissant-Rochette	E.A.D. 600 Fullum, 4e étage MONTREAL (Québec) H2K 4L1	514-873-3537

E D U Q 8370875 B

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
MINISTERE DE L'EDUCATION
DIRECTION GENERALE DE L'EDUCATION DES ADULTES
EQUIPE D'AIDE AU DEVELOPPEMENT

LA PERSONNE HANDICAPEE
ET NOS EFFORTS ET MOYENS
POUR LA REJOINDRE
(cahier II)

Jacquie Poissant-Rochette
Lino Mastrianni
Vincent Ross
Raymond Mailhot

Juin 1982

E D U Q 8370875 B

"Ce qui fait la valeur de
la relation personnelle avec
toutes choses, c'est qu'elle
crée l'intimité, et l'intimité
crée la compréhension, la com-
préhension crée l'amour,
l'amour conquiert la solitude."

Anaïs Nin

TABLE DES MATIERES

		Page
1.	Introduction	1
2.	Recommandations concernant les personnes handicapées de la commission d'étude sur la formation des adultes	2
3.	Les clientèles	3
4.	Les lieux de formation	8
5.	L'intégration	9
6.	Les données administratives	10
7.	Les services disponibles aux adultes handicapés	13
8.	La concertation	15
9.	Le développement pédagogique	16
10.	Les sessions de formation	20
11.	Conclusion	34

1. INTRODUCTION

Vos réponses à la grille de questionnement nous ont permis de cerner certains éléments de votre pratique auprès de l'adulte handicapé. Lors des deux (2) rencontres de consultation, nous vous avons présenté des hypothèses de développement pédagogique et vous avez influencé par l'injection de vos commentaires et de vos suggestions la "pensabilité" et la "faisabilité" de ces hypothèses de développement.

Les recommandations de la commission Jean, la lecture de votre pratique, et la compréhension de ce que vit l'adulte handicapé, nous incitent à vous présenter ce qui peut nourrir maintenant le développement pédagogique.

Nous faisons état dans ce document des dimensions traitées lors des rencontres et nous vous reflétons fidèlement, autant que cela est possible le contenu résultant de cette consultation.

Dans une étape ultérieure nous vous présenterons le dossier de base, à savoir: la finalité de notre intervention, les buts et objectifs, le valoriel sous-jacent à notre action et nos moyens d'agir dans des conditions favorisant la prise en charge de l'adulte handicapé.

2. RECOMMANDATIONS CONCERNANT LES PERSONNES HANDICAPEES DE LA COMMISSION D'ETUDE SUR LA FORMATION DES ADULTES

51. Que les programmes d'alphabétisation et de formation de base, tels que définis par la Commission, s'adressent particulièrement aux personnes handicapées concernées, et ceci dans une perspective d'intégration sociale et professionnelle des personnes handicapées.

52. Que les établissements scolaires se voient obligés de planifier et de réaliser progressivement l'accès aux lieux de formation, en y apportant les modifications architecturales nécessaires, et que l'on accorde les subventions financières nécessaires à cette fin.

53. Que, progressivement, on vise à rendre disponible et à adapter aux personnes handicapées les équipements pour la formation reliée à l'emploi dans les entreprises ou les établissements d'enseignement.

54. Que soient disponibles, pour les personnes handicapées des programmes de formation à distance, avec l'encadrement approprié; qu'on alloue, à cette fin, des ressources financières comparables à celles qui sont consacrées aux jeunes handicapés.

55. Que les ministères et les instances intéressés lèvent les barrières freinant l'accès des personnes handicapées à la formation, telles que les pertes d'allocation, les délais indus, etc..., les frais de transport et de séjour.

56. Que l'on sensibilise les éducateurs à la réalité des personnes handicapées et qu'on les aide dans la nécessité d'adapter leurs approches et leurs méthodes éducatives auprès des personnes handicapées.

57. Que les établissements éducatifs mettent à contribution les associations volontaires de personnes handicapées ou celles oeuvrant auprès d'eux, pour définir, élaborer et dispenser les activités éducatives destinées aux personnes handicapées.

3. LES CLIENTELES

3.1 Les adultes déficients mentaux

En guise de préambule il devient important de signaler les quatres grands types de déficience mentale. Ces appellations correspondent à celles utilisées par l'Organisation mondiale de la santé. Elles ont pour base le fonctionnement intellectuel général et les capacités d'adaptation, les voici:

- La déficience mentale légère;
- La déficience mentale moyenne;
- La déficience mentale sévère;
- La déficience mentale profonde.

Les discussions concernant ces clientèles se regroupent autour des thèmes suivants:

. Les adultes déficients mentaux profonds;

. Les responsabilités respectives du M.E.Q. et du M.A.S.

3.1.1 Les adultes déficients mentaux profonds

. Identifier les adultes déficients mentaux profonds par rapport à leurs capacités d'effectuer des acquis au moyen d'outils académiques.

. Il est possible d'augmenter le degré d'autonomie de ces adultes dans un contexte de groupe et de les socialiser dans le cadre de leur relation entre eux.

. Il est essentiel de démontrer les compétences du S.E.A. auprès des personnels du M.A.S. afin de vaincre leur crainte et de les impliquer dans une démarche concertée.

. Il est important de respecter l'adulte déficient mental dans ses possibilités et ses limites. Nous ne devons pas lui imposer notre conception de la normalité, cette personne possède un vécu de 10 à 15 années en institution.

. Pour qu'il y ait intervention éducative auprès des adultes déficients mentaux profonds, il faut:

- Une volonté de l'environnement humain de changer et de s'améliorer;

- Un travail avec les éducateur(trice)s afin d'arriver à des approches et à des façons de faire ayant une philosophie commune.

. Il est important de conserver les projets exploratoires qui touchent à cette clientèle.

. Examiner la possibilité d'octroyer des sommes spéciales pour des recherches au sujet de cette clientèle.

3.1.2 <u>Les responsabilités respectives du M.A.S. et du M.E.Q.</u>

. Est-ce que les interventions auprès des adultes déficients mentaux profonds relèvent du M.A.S. ou du M.A.S. et du M.E.Q.?

. Délimiter les champs d'intervention du M.E.Q. et du M.A.S.

. Le M.A.S. est souvent contractant auprès du M.E.Q., donc il y aurait lieu d'examiner la possibilité de contrat de service.

. Dans certains cas, on a l'impression que le M.E.Q. supplée aux carences du M.A.S.

3.1.3 Remarques diverses

. Considérant le contexte exploratoire des projets, on craint une émergence de besoins du milieu puis une interruption des projets.

. La D.G.E.A. doit comprendre les contraintes qui empêchent l'aboutissement des projets en ce qui concerne la normalisation et l'intégration.

3.2 Les adultes handicapés physiques

Voici les commentaires relatifs aux discussions concernant cette clientèle:

. Les O.V.E.P.S. Les organismes autonomes n'ont pas les reins assez solides pour être capables d'être les canaux de diffusion des actions des C.S., sans qu'ils deviennent dépendants et que cela détruise leur créativité et leur autonomie. Donc, on souhaite une collaboration et une consultation C.S. - O.V.E.P.S.

Considérant les densités locales et régionales de ces clientèles, il y aurait lieu d'envisager la possibilité de projets d'envergure régionale.

3.3 Les adultes ex-bénéficiaires de soins psychiatriques

Cette clientèle a fait l'objet de nombreuses discussions concernant l'inclusion ou l'exclusion de cette dernière aux projets exploratoires pour l'année 1982-83.

Voici les commentaires résultant de ces discussions:

- Il est souvent difficile de différencier les adultes ex-bénéficiaires de soins psychiatriques et les adultes déficients mentaux légers.

- L'ouverture des projets exploratoires devraient s'effectuer auprès des adultes ex-bénéficiaires de soins psychiatriques qui reçoivent des services d'un C.A. et/ou d'un C.R.A.

- Si on ne sait pas quoi faire par rapport à ces clientèles, c'est une bonne raison pour explorer et développer des approches plutôt que de laisser tomber.

- Ces adultes constituent une clientèle qu'une formation peut le plus aider à s'intégrer socialement.

- Il faut départager les champs d'action respectifs du M.E.Q. et du M.A.S.

- Dans quelle mesure les S.E.A. ont-ils pour mandat de former les éducateur(trice)s des C.A., des C.R.A. ou d'autres organismes du M.A.S.

3.4 Les parents, les bénévoles, les professionnel(le)s et les paraprofessionnel(le)s

Ces clientèles font l'objet d'un consensus quant à l'importance de les intégrer aux projets exploratoires et plus spécifiquement à la démarche éducative de l'adulte handicapé.

Cependant, l'exclusion de ces clientèles en tant qu'objet de financement fut discuté fermement.

4. LES LIEUX DE FORMATION

Les discussions relatives à cette dimension possèdent un point en commun: la flexibilité quant aux choix par les S.E.A. des lieux de formation.

Les commentaires qui suivent relatent ces discussions:

- Le principe de normalisation ne consiste pas nécessairement à concentrer les activités dans un même lieu. Les lieux doivent être les mêmes que ceux des autres adultes et ce dépendant des types d'interventions éducatives.

- Les locaux du S.E.A. ne sont pas toujours les mieux adaptés et ces lieux risquent parfois de reproduire les conditions de dépendance institutionnelle dans un contexte différent.

. Le lieu de formation doit servir de support aux objectifs que l'on veut atteindre.

. Le lieu de formation se veut plus un environnement aidant qu'un local physique. On doit éviter le phénomène de la marginalisation.

5. L'INTEGRATION

A ce chapitre, les discussions ont visé entre autres à clarifier le terme de normalisation. Voici les pistes de réflexion proposées.

. Il serait souhaitable de préciser davantage les types de milieu de vie auxquels les adultes handicapés peuvent accéder, compte tenu des limites et des possibilités de chaque type de clientèle, suite aux interventions éducatives des S.E.A.

. Est-ce que les orientations prises aujourd'hui nous engagent à moyen et long terme?

. Le principe d'intégration doit englober la société qui reçoit les adultes handicapés. On semble travailler plus sur le curatif que sur les environnements humain et physique liés à cette problématique.

. On a tendance à vouloir normaliser les déficiences des adultes handicapés. Pourquoi ne pas accepter normalement leurs différences?

. La normalisation constitue un principe [illegible]der avec nuances. Il doit être envisagé sous [illegible] angle d'être plus comme tout le monde. La normalisation doit être l'objectif de l'adulte handicapé et non du formateur ou de la formatrice.

. Ne pas se tromper, l'intégration est une réalité différente de l'assimilation. Par exemple, que l'on accepte que les personnes sourdes demeurent sourdes avec leurs différences propres. Nous devons les respecter ainsi, ils doivent apprendre à vivre avec nous et non comme nous, les entendant(e)s.

6. LES DONNEES ADMINISTRATIVES

6.1 Les ratios formateur(trice) / adultes

. On ne veut pas de normes différentielles par type de clientèle. On souhaite une norme moyenne pour l'ensemble des clientèles.

. Vérifier les normes en cours au niveau du secteur régulier (primaire et secondaire).

. Définir la tâche du formateur ou de la formatrice auprès des adultes handicapés.

. Le type d'activités d'apprentissage constitue un facteur important pour la détermination des ratios.

. Les ratios mentionnés dans le document d'hypothèses de développement, c'est-à-dire 1/5 pour les adultes déficients mentaux et 1/8 pour les adultes handicapés physiques et sensoriels, doivent constituer des normes maximales.

. Le ratio 1/8 est excessif, c'est une norme respectable pour des activités à caractère occupationnel mais pas pour faire du développement.

6.2 Les coûts d'inscription

. Il devrait être possible de demander une contribution aux adultes handicapés pour des activités particulières. Cette démarche s'inscrit dans le processus d'apprentissage à l'autonomie.

. Qu'advient-il des cinq (5) dollars de pénalité demandés par la D.G.E.A.? On propose qu'ils soient assumés par le M.A.S.

6.3 Le partage des coûts de formation

. On a des doutes sur un possible partage, surtout en ce qui concerne le M.A.S.

6.4 Le coût de l'heure de formation

. Les coûts acceptés dans les projets de cette année semblent corrects.

. Qu'elle est la norme en ce qui concerne les activités de pré-formation, de formation et de développement pédagogique?

. Qu'on nomme les interventions que l'on fait et pour lesquelles on est payé.

6.5 La certification

. Il est fait mention d'une expérience au Michigan pour le niveau secondaire relativement aux personnes mésadaptées socio-affectives.

. On croit à la formule d'attestation pour les acquis effectués par les adultes déficients mentaux.

. L'attestation de formation est souhaitable. On doit reconnaître ce qu'on fait, cela implique d'être conséquent avec nos objectifs. L'attestation revient de droit à la personne handicapée et elle constitue une stimulation à sa démarche vers une plus grande autonomie.

6.6 Le recrutement

. Il est possible d'informer la D.G.E.A. des pistes qu'on se donne, cependant il n'est pas toujours possible de préciser le nombre total d'adultes handicapés potentiellement concernés.

7. LES SERVICES DISPONIBLES AUX ADULTES HANDICAPES

7.1 L'accueil et la référence

. Associer les institutions du M.A.S. à ce travail. Qu'elles définissent leurs attentes, leurs perspectives et leurs besoins.

. Qu'est-ce que la D.G.E.A. veut à ce sujet: Que doit-on comprendre?

. Le budget de l'A/R n'est rien d'autre que le budget qui était consacré à SEAPAC mais qui a changé de nom. Il n'y a pas eu (sauf dans le cas de quelques projets spéciaux) de ressources supplémentaires accordées à ce titre. Certaines C.S. ont décidé d'en faire de façon diffuse.

7.2 L'animation communautaire

. Il y a des contradictions dans les messages de la D.G.E.A.

. Il faut tenir compte du principe de la transférabilité complète. Donc, il y a lieu d'examiner la possibilité de budgets spécifiques.

. Il ne faudrait pas mettre tous nos oeufs dans le même panier. Mais pour bâtir un projet et également comme approche à l'intérieur même du projet, l'animation communautaire peut être drôlement utile.

7.3 Le transport

. A partir des problèmes que l'on vit chez nous relativement au transport des adultes handicapés, nous donnons de l'information à la D.G.E.A. afin qu'elle puisse agir.

8. LA CONCERTATION

Mesdames et Messieurs la CONCERTATION...!

Un mot, une notion qui peuvent être tout à fait abstraits. Mais quel paradoxe, elle ne peut exister en-dehors de la pratique.

- Les mandats des S.E.A. et des institutions du M.A.S. sont loin d'être précis face à la normalisation de l'adulte déficient mental.

- Il faut affirmer le rôle du S.E.A. en terme de contenus et d'évaluation.

- Dans un premier temps, les intervenant(e)s du M.A.S. devraient se rencontrer afin de faire le point sur le "comment se réalise la concertation". Dans un deuxième temps, prévoir des rencontres M.E.Q. - M.A.S.

- Organiser des sessions de formation concernant la concertation.

- Tenir compte de la concertation formelle (M.E.Q. - M.A.S.) et informelle (terrain).

- La concertation ça commence dans notre S.E.A. avant de regarder chez le voisin et la voisine.

. Elaborer un projet à l'intention des personnes handicapées sans concertation, c'est impensable.

. Les projets devraient tenir compte de l'énergie qu'il faut mettre à la concertation des multiples intervenants.

. La concertation nous apparaît primordiale dans ce programme mais tellement onéreuse à porter qu'il faut en tenir compte.

9. LE DEVELOPPEMENT PEDAGOGIQUE

9.1 Les orientations

Tout être humain est un être en devenir, un être qui a le goût d'être mieux et d'être plus, l'adulte handicapé a un projet de réalisation de vie, sa vie ce n'est pas son handicap. Ses besoins, les moyens qu'il se donne pour répondre à ses besoins, sont la pierre angulaire de son développement. Tout projet éducatif se doit de reconnaître que l'adulte handicapé peut identifier ses besoins et définir ses objectifs.

Le rôle des intervenants à l'éducation des adultes consiste à habiliter l'adulte handicapé à se donner du pouvoir sur les conditions qui vont favoriser la réalisation de son projet de vie. Dans tous nos efforts de formation, nous devons favoriser des champs d'activités qui facilitent la prise en charge de l'adulte handicapé.

La qualité de la pédagogie. la concertation avec le milieu, la formation des intervenants, des programmes conçus en fonction des besoins de l'adulte handicapé, sont des paramètres sur lesquels nous devons agir pour que des changements de mentalité incitent la personne handicapée à se donner une qualité de vie tant sur le plan physique, psychologique que social.

9.2 La qualité de la pédagogie

Toute intervention éducative gravite autour des dimensions suivantes:

- L'adulte handicapé (ses ressources, ses limites);
- Ses besoins;
- Un programme de formation;
- Des objectifs en relation avec les besoins de l'adulte;
- Des activités - outils pédagogiques;
- Des approches pédagogiques;
- La relation d'aide (formateurs - apprenants);
- L'encadrement pédagogique;

. Les conditions favorisant la réalisation du projet de l'adulte.

9.3 La formation des intervenants

La relation d'aide éducative auprès de l'adulte handicapé demande de tenir compte de trois (3) composantes:

1) Savoir d'où il vient;

2) Identifier où il est rendu;

3) L'aider à définir où il veut aller.

Des comportements, des valeurs, des attitudes et des conditions favorisent l'apprentissage de l'adulte. Lors des sessions de formation, ces dimensions seront le centre de notre agir. Les sessions seront conçues en étroite relation avec les besoins des ressources du S.E.A. intervenant auprès des adultes handicapés. L'ultime raison d'être des sessions de formation sera de mettre en place, tout ce qui assure la qualité et le développement de la pédagogie et ce, à travers toutes les étapes de l'intervention.

9.4 La concertation avec le milieu

Un projet d'intervention auprès des adultes handicapés demande de travailler avec les organismes oeuvrant déjà auprès des adultes handicapés. Des attitudes, des façons de

faire, des conditions vont nourrir la réalisation de cette concertation. Une recherche présentement en cours sera un outil pour nous aider à cerner le quoi, le pourquoi et le comment de cette concertation, et l'un des objectifs des sessions de formation, sera d'outiller les intervenants des S.E.A. à prendre une vraie place dans cette réalité de concertation locale ou régionale.

9.5 Actions auprès de la clientèle périphérique

Pour assurer le maintien et le transfert des acquis de l'adulte handicapé dans son environnement immédiat, famille centre d'accueil, centre de travail adapté, activités récréatives locales, le milieu du travail, etc... Nous devons dans tous nos projets créer et soutenir des liens auprès des parents, des bénévoles, des associations de personnes handicapées, des intervenants du M.A.S. etc... Ceci dans le but de définir le type de support et la nature de la relation d'aide qui favorise l'autonomie et la prise en charge de l'adulte handicapé.

9.6 La recherche action

Pour guider notre action, cerner la problématique de l'adulte handicapé, et être à la fine pointe du développement économique, politique et sociologique dans lequel bouge l'adulte handicapé; la dimension recherche arrimée à la pratique est un catalyseur pour la créativité qui nous pousse à agir et un support indispensable pour l'évolution de ce programme.

faire, des conditions vont nourrir la réalisation de cette concertation. Une recherche présentement en cours sera un outil pour nous aider à cerner le quoi, le pourquoi et le comment de cette concertation, et l'un des objectifs des sessions de formation, sera d'outiller les intervenants des S.E.A. à prendre une vraie place dans cette réalité de concertation locale ou régionale.

9.5 Actions auprès de la clientèle périphérique

Pour assurer le maintien et le transfert des acquis de l'adulte handicapé dans son environnement immédiat, famille centre d'accueil, centre de travail adapté, activités récréatives locales, le milieu du travail, etc... Nous devons dans tous nos projets créer et soutenir des liens auprès des parents, des bénévoles, des associations de personnes handicapées, des intervenants du M.A.S. etc... Ceci dans le but de définir le type de support et la nature de la relation d'aide qui favorise l'autonomie et la prise en charge de l'adulte handicapé.

9.6 La recherche action

Pour guider notre action, cerner la problématique de l'adulte handicapé, et être à la fine pointe du développement économique, politique et sociologique dans lequel bouge l'adulte handicapé; la dimension recherche arrimée à la pratique est un catalyseur pour la créativité qui nous pousse à agir et un support indispensable pour l'évolution de ce programme.

. Comment cerner ses besoins de formation.

. Pourquoi cerner ses besoins de formation.

. Comment définir les objectifs en relation avec les besoins identifiés.

Deuxième session

. Les programmes.

. Les activités d'apprentissage.

. Le matériel didactique.

. Les approches pédagogiques.

. L'évaluation.

Troisième session

. La relation d'aide éducative

  - Le formateur(trice) son rôle

  - Ses attitudes, valeurs, et comportements

Quatrième session: La personne handicapée

. Ses façons d'apprendre.

. Son rythme d'apprentissage.

. Ses difficultés d'apprentissage.

. Ses conditions d'apprentissage.

Cinquième session: L'encadrement pédagogique

. Qui:
  - D.E.A.
  - Coordonnateur(trice)s
  - Conseiller(ère)s pédagogiques
  - Formateur(trice)s
  - L'adulte handicapé.

. Les rôles de chacun?

. La concertation?

. Les relations - C.P. - formateurs - l'adulte handicapé.

. L'équipe des formateur(trice)s.

. L'évaluation des étudiants - des formateurs.

. Comment est assuré le suivi auprès des formateur (trice)s?

Une question se pose:

L'encadrement M.E.Q. - M.A.S.
formateurs - éducateurs

Comment se réalise-t-il?

10.2 Pourquoi des sessions de formation?

. Connaître mieux l'adulte handicapé.

. Favoriser l'échange de l'information.

. Développer des habiletés pour améliorer nos interventions.

. Permettre le ressourcement.

10.3 Le comment des sessions de formation

Tenir compte de trois dimensions:

1) L'adulte handicapé

2) Les intervenants du S.E.A.

3) Les ressources du milieu financières matérielles

Les participants désirent que les sessions se réalisent en ayant comme but de favoriser des apprentissages sur le plan du SAVOIR, du SAVOIR ETRE et du SAVOIR FAIRE.

10.4 Deuxième proposition de session

10.4.1 Introduction: un recadrage de l'aménagement des thèmes plutôt qu'une discussion de chacun.

D'emblée, quelques membres de l'atelier ont recadré la question du principe même d'organisation des thèmes des sessions; on a fait remarquer qu'on pouvait souhaiter:

a) Soit une série de sessions possibles par thèmes segmentés selon divers aspects analytiques: soit celles présentées par l'E.A.D., soit selon un autre découpage;

b) Soit en groupant les sessions par type de clientèle handicapée (le thème majeur étant le type de handicap et de clientèle, et les autres thèmes pouvant alors être traités par rapport à cette clientèle);

c) Soit en partant d'une analyse des "trous de formation" à combler dans le profil des tâches/compétences des formateurs, et en identifiant quelques cibles prioritaires regroupées logiquement pour former la matière de quelques sessions de formation.

Question: Comment réunir les avantages et répondre aux préoccupations de chaque approche?

Ce recadrage initial a donné lieu à une discussion au cheminement furieux et aux "zigzags" complexes, dont je chercherai ici seulement à systématiser la présentation du résultat final: c'est une rationalisation après coup de ce qui a été généré dans la discussion.

10.4.2 Une remarque préliminaire sur la nature des divers thèmes de sessions présentés comme hypothèse par l'E.A.D.

Nous remarquons que les thèmes peuvent être groupés en deux (2) catégories:

a) Une première série de thèmes correspondant à des étapes d'un processus d'élaboration et de réalisation d'un projet de formation, ou à des objets (v.g. matériel didactique) présents à une étape particulière d'un tel processus: les thèmes 1 à 5 répondent à cette description;

b) Une seconde série de thèmes (v.g. la relation d'aide pédagogique; la personne handicapée; et l'encadrement pédagogique) qui correspondent:

. Soit à des habiletés ou à des attitudes à développer par les formateurs.

. Soit à un processus de supervision (C.P.) pédagogique parallèle à l'ensemble des étapes du processus pédagogique d'élaboration et de réalisation d'un projet de formation.

10.4.3 Proposition des éléments d'une grille possible pour restructurer les thèmes d'une série de sessions que l'E.A.D. pourrait offrir.

L'idée, essentiellement, est simple:

1. Définir les principales étapes-types d'un processus d'élaboration et de réalisation d'un projet (cadre de référence commun) de formation: on a rapidement esquissé la division suivante:

   A) Accueil et référence:

      . Analyse des besoins;

      . Diagnostics de pré-formation;

      . Modalités (stratégies) de recrutement et/ou de négociation avec des organismes partenaires;

      . Etc.

   B) Définition et structuration ("hiérarchisation") des objectifs de formation.

      (N.B.: étape à laquelle la CEFA et la DGEA nous invitent à associer les usagers, dans la mesure du possible - V.R.: cette remarque n'a pas été faite au cours de la réunion du 24).

C) Elaboration de la stratégie et des modalités d'un plan d'action de formation:

a) Choix généraux:

- Choix d'une approche ou démarche pédagogique

- Choix des moyens:

  . Types de mises en situation;

  . Matériel didactique

  . Modes et outils d'évaluation continue (ou intermittente), terminale;

  . Etc.

b) Articulation concrète des contenus et des moyens: programmation/plan de formation.

(Choix concrets et ad hoc pour les activités à réaliser dans le temps: telle mise en situation, tel matériel didactique, tel emploi du temps dans l'horaire de chaque séance, tel outil et procédé d'évaluation, etc.)

D) Réalisation et déroulement dans le temps des activités du projet de formation

Il y a ici plusieurs composantes pouvant être distinguées; sans les différencier davantage, on a signalé qu'il fallait y inclure aussi l'évaluation "formative" (intermittente ou continue).

E) Evaluation finale des acquis de formation (évaluation sommative).

F) Autres suites lorsqu'il y a lieu:

- Suivi de consolidation/contrôle (y compris les actions éventuelles de reconnaissance des acquis - V.R.);
- Nouvelles références;
- Suivis en concertation avec d'autres partenaires (M.A.S. ...); etc.

2. Intégrer les dimensions touchées par les trois (3) "thèmes parallèles" (relation d'aide; personne handicapée; encadrement pédagogique) à chacune des étapes du processus décrit plus haut.

Ceci aurait l'avantage net de traiter beaucoup plus spécifiquement ces thèmes selon les diverses étapes (et problèmes d'étape) d'un projet:

. Par exemple: la relation d'aide pédagogique n'est pas la même en Accueil et référence qu'à l'étape du déroulement dynamique des activités mêmes de formation, ou qu'à l'étape de l'évaluation finale ou d'ensemble.

. Par exemple: les perceptions et attitudes du (de la) formateur(trice) face à la personne handicapée ne présentent pas les mêmes aspects (ou difficultés à surmonter) en Accueil et référence initiales qu'à l'étape du déroulement (lent, frustrant, décourageant parfois) des activités de formation, etc.

. Enfin, les objets, les buts et les modalités (de l'encadrement) pédagogiques vont varier suivant chacune des étapes du processus d'élaboration et de réalisation du projet, et gagneront à être traités dans leur spécificité.

3. Pour traiter ces divers thèmes ainsi restructurés, les membres de l'atelier proposent à l'E.A.D. d'adapter les modalités suivantes quant à la démarche pédagogique des sessions à offrir:

a) Diverses formes de mises en situation combinant des rôles actifs et des rôles d'observation ("Cessons de seulement en parler: faisons-en!"): simulations, jeux de rôles.

b) Que chaque participant(e) apporte à la session ses outils, références, déclencheurs de mises en situation, outils de diagnostic, d'observation (cahiers de bord, grilles, etc.), d'évaluation, qu'il (elle) utilise dans son projet.

c) Que ce matériel serve directement au cours de la session pour outiller les mises en situation (observations autant que simulations/ jeux de rôles).

d) Qu'on apporte suffisamment de copies de ces outils pour permettre un échange matériel parmi l'ensemble des participant(e)s.

4. Pour accroître le potentiel des communications et des échanges entre les diverses équipes-projets et pour leur permettre de mieux se connaître mutuellement, on demande à la D.G.E.A. de transmettre à chaque équipe de projet une copie des documents des autres projets aussi.

10.4.4 La grille proposée en conséquence est la suivante:

	Contenus propres au processus pédagogique spécifique à chaque étape	ELEMENTS THEMATIQUES ASSOCIES LORSQUE APPROPRIES		
		La relation d'aide pédagogique	Perceptions et attitudes face aux personnes handicapées	Encadrement pédagogique (supervision par le C.P.)
A- Accueil et référence	- Analyse des besoins - Diagnostics de préformation - Recrutement - Négociation avec organismes partenaires - Comment? Outils? - Etc.	- Prises en situation? - Pertinent? - Quelles sont les difficultés spécifiques? - Les formes de solutions appropriées? - Les procédés? - Oubliés?	←	←
B- Définition et structuration des objectifs de formation	- Participation des usagers? (Comment?) - Comment définir? - Comment structurer? - Outils? Procédés? - Etc.	←	←	←
C- Stratégie et modalités d'un plan de formation	- Choix approche/démarche pédagogique? - Mises en situation? - Matériel didactique? - Modes et outils d'évaluation? - Diverses approches - Diverses mises en situation	←	←	←

10.4.4 (suite)

	Contenus propres au processus pédagogique spécifique à chaque étape	ELEMENTS THEMATIQUES ASSOCIES LORSQUE APPROPRIES		
		La relation d'aide pédagogique	Perception et attitudes face aux personnes handicapées	Encadrement pédagogique (supervision par le C.P.)
E- Réalisation dans le temps des activités de formation	- Activités? - Séquence - types de séances? - Evaluation continue (outils? mode?) - Etc.	←	←	←
E- Evaluation finale des acquis de formation	- Modalités . d'ensemble . terminale (épreuves) - Outils? - Etc.	←	←	←
F- Autres suites (s'il y a lieu)	- Suivi . contrôle? . consolidation? - Reconnaissance? - Nouvelles références? - Concertation suivie? - Etc.	←	←	←

N.B.: Dans chaque case, on peut essayer d'identifier les "trous de formation".

10.4.5 Quelques aspects "souples" de la grille

a) On peut organiser une même session (ou série de 2-3 sessions) en regroupant séparément les participants selon le type de clientèle (handicap), par exemple, au niveau des ateliers (donc: compatible avec 1-b).

b) On peut recourir aux compétences particulières de certain(e)s participant(e)s touchant une phase ou un aspect particulier relié à une phase ou à une tâche ou à un type d'outil ou de technique. Ce peut être une forme précieuse d'échange, de formation mutuelle complétentaire.

c) La définition du processus en six (6) étapes présentée ici a été élaborée très rapidement: c'est une esquisse improvisée. Ceci implique:

   . Qu'elle peut être remaniée (enrichie, subdivisée, étiquetée autrement, etc.);

   . Que, pour les fins des sessions de formation, certains thèmes ainsi dégagés sont trop "gros" et pourraient faire l'objet de sessions plus longues (ou subdivisées); et, inversement, que certains thèmes relativement plus "légers" (v.g. les deux derniers) pourraient être regroupés en une seule session.

d) La grille est ouverte également (cf note au bas de la grille) à une interrogation en termes de "trous de formation" (cf 1-c).

11. CONCLUSION

La richesse du contenu des rencontres de consultation est un grand réconfort pour nous de la D.G.E.A. En 1982-83 nous réinvestirons dans notre dossier "Intervention auprès de l'adulte handicapé", les dimensions qui amélioreront notre implication dans le support et le suivi que nous voulons vous apporter dans votre action. L'équipe d'aide au développement vous présentera prochainement son offre de services, cette offre a été élaborée en tenant compte de vos commentaires et suggestions lors des rencontres.

Terminons cette première étape par une pensée humaniste:

> "Même sévèrement handicapé, l'être humain garde l'espoir d'une amélioration de son état. Lui enlever cet espoir, c'est le tuer."